

**Vidákovich Tibor–Cs. Czachesz Erzsébet**

## Az olvasásmegértési képesség fejlődése

*Az utóbbi évtized társadalmi átalakulásainak következtében nagymértékben megváltozott a közoktatás tanulási/tanítási környezete is, amelynek talán legpregnansabb jele a Nemzeti Alaptanterv hosszas előkészítése és bevezetése. Eközben – az új körülmények hatására – változtak a közoktatásban részt vevő tanulók teljesítményei is. A változás irányának és mértékének megismerése az olvasási képesség vonatkozásában alapvető jelentőségű lehet.*

Az olvasási képesség az oktatás eredményessége szempontjából az egyik legfontosabb tudáselem. A közoktatásban részt vevő tanulók olvasni tudása és olvasásmegértésének fejlettsége minden más tanulási eredményre közvetlen hatással van. A jó színvonalú olvasás teszi lehetővé a fejlett társadalmak írásbeliségen alapuló kultúrájának elsajátítását, és mint ilyen, a tanulás legfontosabb eszköze.

A JATE Pedagógiai Tanszéke mellett működő MTA Képességkutató Csoport keretében, a tanszék korábbi kutatási eredményeire támaszkodva 1996-ban olyan vizsgálatssorozatot kezdtünk, amelynek segítségével azt kívánjuk felmérni, hogy a magyar közoktatás tanulói az ezredvégen milyen készségekkel és képességekkel rendelkeznek. Kutatásainkhoz azokat a bemért, standardizált mérőeszközöket vesszük igénybe, amelyeket különböző időpontokban, esetleg már évtizedekkel korábban csoportunk tagjai fejlesztettek ki. (1)

A programban felmértük az olvasásmegértés színvonalát is. A vizsgálatot a 2., 4., 6., 8. és 10. osztályosok köréből szervezett országos mintákon végeztük, egy korábbi, 1988-as mérésünk során standardizált tesztekkel. (2) Így lehetőségünk nyílt arra, hogy adatainkat összehasonlítsuk a korábbi mérés eredményeivel, és megkíséreljük megválaszolni azt a kérdést, milyen tendenciákat jeleznek az iskolarendszer eredményességi mutatóiban bekövetkezett változások. Vajon az utóbbi évtized gyors változásai közben javult vagy romlott a magyar tanulók olvasásmegértési teljesítménye?

A korábbi és a jelenlegi méréseket is országos reprezentatív mintán végeztük. A tanulók szocio-ökonómiai státuszára vonatkozó kérdőívünk változórendszere is tartalmazza (a szükséges változtatásokkal) a korábbi kérdéseket, ez a későbbiekben a családi-kulturális háttér hatásának vizsgálatára is lehetőséget ad. Jelenlegi tanulmányunkban az 1997 májusában mért olvasásmegértési teljesítmények alakulásáról számolunk be, néhány szempontból összehasonlítva azokat az 1988-as mérés eredményeivel.

### A mérések módszerei és eszközei

Az olvasásmegértés-tesztek szövegeit 1987-ben választottuk ki, majd még ugyanebben az évben kis mintán kipróbáltuk azokat. A mérőeszközök összeállításánál a fő szempontunk az volt, hogy ugyanazok a tesztek több korosztály, több évfolyam szövegértési képességeinek diagnosztikus értékelésére, elemzésére is alkalmasak legyenek.

Ennek megfelelően a szövegeket tartalmilag úgy válogattuk, hogy témájuk ne legyen idegen a vizsgálandó korosztályok érdeklődésétől, élményeitől, megértésükhöz ne legyen szükség speciális előismeretekre, címzettjük ne legyen valamilyen speciális érdeklődésű cso-

port vagy személy (például ne kifejezetten a horgászoknak vagy a csillagászoknak szól-  
janak). Ugyanakkor fontos volt, hogy a szövegek többféle műfajúak és szerkezetűek legye-  
nek, amelyek az iskolai és a mindennapi szövegek megértését reprezentálhatják.

A feladatszerkesztés szempontjai szerint törekedtünk arra, hogy egymáshoz hasonló ter-  
jedelmű, nem túl hosszú, mégis viszonylag zárt, koherens szövegeket válogassunk, amelyek-  
re adott a feladat kijelölés lehetősége, vagyis egyértelmű kérdéseket lehet megfogalmazni,  
amelyekre a válaszlehetőségek is világosan megadhatók. Mindemellett a szövegeknek egy-  
szerűbb (információkeresés és azonosítás) és összetettebb (következtetés olvasott informá-  
ciók alapján) olvasásmegértési készségek vizsgálatára is alkalmasnak kellett lenniük.

A diagnosztikus elemzés igényeinek megfelelően megközelítően azonos nehézségű és  
azonos időtartamok alatt feldolgozható tesztváltozatokat kellett készítenünk. A nagymintás  
mérések megbízható lebonyolítása érdekében lényeges, hogy a feladatok megoldása,  
vagyis az olvasásmegértési képesség fejlettségének mérése technikailag ne legyen nehéz-  
kes, kevés közvetlen előkészületet igényeljen, a tanárok/tanítók önállóan is tudják a stan-  
dardizált tesztek használni.

*A diagnosztikus elemzés igényeinek  
megfelelően megközelítően azonos  
nehézségű és azonos időtartamok alatt  
feldolgozható tesztváltozatokat kellett  
készítenünk. A nagymintás mérések  
megbízható lebonyolítása érdekében  
lényeges, hogy  
a feladatok megoldása,  
vagyis az olvasásmegértési képesség  
fejlettségének mérése technikailag ne  
legyen nehézkes, kevés közvetlen  
előkészületet igényeljen,  
a tanárok/tanítók önállóan is tudják a  
standardizált tesztek használni.*

A kidolgozott tesztek négy műfajban mé-  
rik az olvasásmegértés színvonalát.  
Mindegyik feladatlap első szövege összefü-  
gő meserészlet, a második újság-, a harma-  
dik földrajzi ismeretterjesztő, a negyedik  
történelmi jellegű szövegrészlet. Hosszuk  
egyenként mintegy 320–360 szónyi terjedel-  
mű. A szövegek mellett ugyanazon az olda-  
lon helyeztük el a kérdéseket, mindegyik  
szöveg mellé hatot, amelyekre a tanulók ál-  
tal önállóan megfogalmazott válaszokat vár-  
tunk. A hat kérdésből általában az első öt a  
szövegben expliciten megfogalmazott tény-  
nyekre, információkra vonatkozott, a hat-  
odik pedig egy, a szöveg alapján levonható kö-  
vetkeztetésre. Feleletválasztásos kérdéseket  
nem alkalmaztunk.

A tesztek 1988-ban országos mintán  
mértük be. A több tantárgyra, illetve képes-  
ségre kiterjedő kísérlet célja az volt, hogy különböző, de azonos szerkezetű (izomorf) felada-  
tok alkalmazásával több tesztből álló teszt-sorozatokat dolgozzunk ki a tudás, illetve a ké-  
pességek diagnosztikus értékelésére. (3) Az olvasásmegértés-vizsgálatban hat tesztből  
(hatszor négy szövegből) álló sorozatot használtunk. A hat változat módot adott a mérés  
későbbi, a „megtanulás” veszélye nélküli megismétlésére. A mérésben három évfolyam,  
a 4., a 6. és a 8. tanulói szerepeltek. A 8. osztályosok köréből 1682 fős országos, a telepü-  
léstípusok szerint reprezentatív mintát szerveztünk, a másik két évfolyamról két kisebb min-  
tát szerepeltettünk, egyenként néhány száz tanulóval. A hat tesztváltozatot egyenletesen és  
véletlenszerűen osztottuk el a mintákban, így például a 8. osztályosok körében minden teszt-  
változatot 270–290 tanuló oldott meg.

Tíz évvel később, a korábbi mérések anyagát felújítva a hat tesztváltozatból – azok ere-  
deti struktúrájának megtartásával – kettőt állítottunk össze. A szövegek közül egy kivéte-  
lével az eredetieket válogattuk az új változatokba. A kivétel az egyik újságszöveg volt; az  
eredeti hat újságszöveg között csak egy olyat találtunk, amelynek a stílusa, kifejezései nem  
voltak reménytelenül elavultak. Itt szeretnénk megjegyezni, hogy már 1987-ben is igye-  
keztünk olyan újságszövegeket válogatni, amelyek nem idéztek aktuális politikai tartalma-  
kat. Most, mintegy tíz évvel később az akkori újságszövegek mégis szinte komikusan hat-

nak. Érdekes nyelvészociológiai kutatási téma lehetne a tíz évvel korábbi és a jelenlegi újságírói szövegek összehasonlítása.

A felújított, de egy kivétellel a korábbi szövegeket tartalmazó két tesztváltozattal (a továbbiakban: Olvasásmegértés I. és Olvasásmegértés II.) 1997-ben ismét országos mintákon végeztünk méréseket. Ebben a vizsgálatban a legfontosabb kognitív képességeket (anyanyelvi, matematikai, gondolkodási) mértük fel összesen öt évfolyamon, a 2., 4., 6., 8. és 10. osztályosok körében. A minták a 2–8. évfolyamon a településtípusok szerint, a 10. évfolyamon pedig az iskolatípusok szerint reprezentatívak. Az olvasásmegértés vizsgálatára használt két tesztet az öt évfolyamon különböző létszámú tanuló oldotta meg, a legkisebb elemszám 1689, a legnagyobb 2127 volt.

Mint a fentiekből látható, az olvasási képesség fejlődésének vizsgálatát keresztmetszeti mérésekkel végeztük. Módszerünk mindkét vizsgálatban azonos volt: standardizált tesztsorozattal több évfolyamon ugyanabban az időpontban mértük a képesség fejlettségét. A mintába a megfelelő évfolyamokra járó tanulók populációjából részmintákat választottunk. A kísérletben részt vevő iskolákban általában évfolyamonként egy-egy osztályban mértünk.

A mérésekben különböző életkorú gyerekek ugyanazokat a szövegeket tartalmazó feladatlapokat kapták, illetve a második vizsgálat anyagát egy újságszöveg kivételével az első vizsgálat szövegeiből válogattuk. Ezzel gyökeresen eltérő eljárást követtünk, mint bármelyik hazai kutatás, beleértve a Monitor-vizsgálatokat is. Ez utóbbiak esetében a korosztályok és a mérési időpontok közti eltérések a „lánc-” és a „hídfeladatok” rendszerével kísérelték meg összeegyeztetni a kutatók. (4)

Jelenlegi beszámolónkban elsősorban a második, az 1997-ben végzett vizsgálatunk eredményeit mutatjuk be, de a fejlődési folyamatok elemzésénél – ahol ez lehetséges – a korábbi adatokat is felhasználjuk. Az 1. táblázatban összefoglalóan megadjuk az 1997-es minta évfolyamok szerinti összetételét, illetve a tesztek részmintánkénti működését jellemző reliabilitás-mutatókat (a Cronbach-féle  $\alpha$  értékeit).

Évfolyam	Olvasásmegértés I.		Olvasásmegértés II.		E g y ü t t l é t s z á m
	létszám	reliabilitás	létszám	reliabilitás	
2.	1829	0,8928	1689	0,8107	3 5 1 8
4.	1804	0,7804	1718	0,7851	3 5 2 2
6.	1826	0,7126	1771	0,7330	3 5 9 7
8.	1757	0,5855	1694	0,6845	3 4 5 1
10.	2127	0,5641	1959	0,6239	4 0 8 6
Összesen	9343	0,8196	8831	0,8141	1 8 1 7 4

1. táblázat

*Az 1997-es olvasásmegértés-vizsgálat részmintái és a tesztek reliabilitása*

A táblázat adatai szerint a két teszt reliabilitás-mutatói a teljes mintán megfelelőek voltak, értékük az Olvasásmegértés I. esetében 0,8196, az Olvasásmegértés II. esetében 0,8141. Az egyes részmintákon, az egyes évfolyamokon azonban igen különböző reliabilitás-értékek adódtak. Az alsóbb évfolyamokon (elsősorban a 2., 4. és a 6. osztályban) megfelelőek vagy legalábbis elfogadhatóak a reliabilitások, a 8. és a 10. évfolyamra viszont jelentősen gyengébb értékeket számoltunk. Mindez azt jelenti, hogy a teljes tesztek eredményei alapján csak a 2–6. évfolyamon értékelhetjük megbízhatóan a tanulók teljesítményét, a 8. és a 10. évfolyam esetében az eredmények közelítő információt adhatnak.

Mi lehet az oka a felsőbb évfolyamokra kialakuló gyengébb reliabilitásnak? A teljes mintán mindkét teszt megfelelő reliabilitással működik, tehát a probléma csak egyes részmintákon jelentkezik. Ha megvizsgáljuk a teljesítmények évfolyamonkénti, illetve szövegtípusonkénti alakulását, egy lehetséges magyarázatot máris kaphatunk.

Szövegtípus	2. évfolyam		4. évfolyam		6. évfolyam		8. évfolyam		10. évfolyam	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Mese	50,91	23,84	68,75	19,69	76,66	18,20	82,77	14,08	86,63	13,89
Újság	22,62	20,69	47,00	24,98	64,80	25,18	77,95	19,14	84,67	14,95
Ismeretterjesztő	36,67	23,34	62,19	21,23	72,78	17,28	78,86	12,42	80,82	8,96
Történelmi	28,94	20,38	49,54	21,71	63,43	21,05	70,39	20,24	77,35	16,26
Együtt	34,78	16,95	56,87	16,77	69,42	14,84	77,49	11,81	82,37	8,93

2/a táblázat

Az Olvasásmegértés I. teszt eredményei

Szövegtípus	2. évfolyam		4. évfolyam		6. évfolyam		8. évfolyam		10. évfolyam	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Mese	69,82	27,45	85,92	18,79	90,45	15,78	92,54	12,04	95,05	9,89
Újság	9,10	13,06	26,68	20,34	43,36	24,39	54,31	24,91	63,01	22,69
Ismeretterjesztő	26,98	21,32	56,44	23,21	74,23	18,71	79,54	15,35	83,95	12,92
Történelmi	22,81	19,74	46,08	22,23	60,41	21,59	65,09	19,70	73,95	17,47
Együtt	32,18	15,00	53,78	15,53	67,11	14,63	72,87	12,76	78,99	10,88

2/b táblázat

Az Olvasásmegértés II. teszt eredményei

### Az olvasási képesség évfolyamonként és szövegtípusonként

A 2/a–b táblázatban az 1997-es mérés két olvasástesztjének évfolyamonkénti és szövegtípusok szerinti eredményeit közöljük. A táblázatok jól mutatják, hogy az olvasásmegértési teljesítmények a mérésben szerepelt két szélső évfolyam, a 2. és a 10. között jelentős mértékben emelkednek, ezzel párhuzamosan a szórások csökkennek. A 10. évfolyamon az országos átlagok már 80% körüliek (Olvasásmegértés I.: 82,37%, Olvasásmegértés II.: 78,99%), a szórásokra pedig 10% körüli értékeket kaptunk (8,93%-ot, illetve 10,88%-ot). Nem sokkal marad el ezektől a 8. évfolyamosok teljesítménye sem.

A magas átlag- és alacsony szórásértékek viszonylag homogén mintákat jeleznek, így értelmezhetők a Cronbach- $\alpha$  alacsony értékei. Ezek alakulása még abban is tükrözi a teljesítmények homogenizálódásának mértékét, hogy az Olvasásmegértés II. teszt reliabilitásának romlása kisebb, megfelelően a tesztben mért viszonylag gyengébb átlagos teljesítményeknek és a nagyobb szórásoknak. A táblázatokból az is leolvasható, hogy az átlagok növekedése, illetve a szórások csökkenése nem minden résztesztben (szövegtípusban) azonos mértékű, így a résztesztetekre vonatkozóan egyes esetekben a teszt egészétől eltérő elemzések is elvégezhetők.

Az olvasásmegértési képesség fejlődéséről vizsgálataink szerint nyolc évet felölelő periódus alapján alkothatunk képet, a 4–8. évfolyam közötti változásokról két mérés adatai alapján is. Eredményeink azt mutatják, hogy a képesség fejlődése az alsóbb évfolyamokon (az első 4–6 iskolaévben) a leggyorsabb, a felsőbb évfolyamokon az olvasási teljesítmények javulása – bár folyamatos marad, de – lassul. Ezen belül a 2. és a 4. évfolyam, majd a 4. és a 6. évfolyam között tapasztaltuk a legintenzívebb fejlődést.

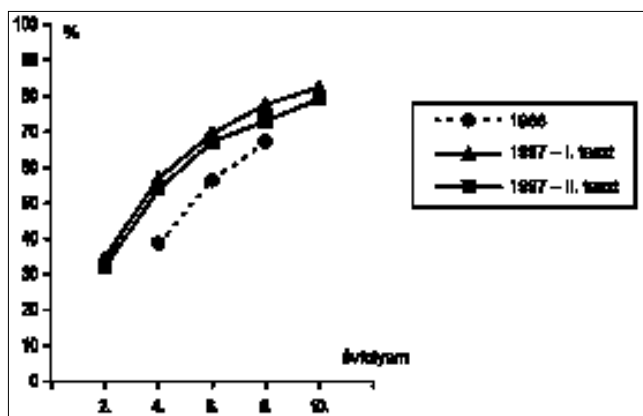
Ha összehasonlítjuk ezzel az 1988-as mérés évfolyamonkénti és szövegtípusonkénti adatait (3. táblázat), hasonló tendenciákat vehetünk észre. Az akkori mérésben a 4. és a 6. évfolyam közötti gyorsabb növekedést a 8. évfolyamig viszonylag lassúbb fejlődés követte. (Az 1988-as mérés adatai a hat tesztváltozat eredményeinek átlagolásával keletkeztek, ezért nem közöljük a szórásértékeket.)

Szövegtípus	Évfolyam		
	4.	6.	8.
Mese	66,5	79,3	82,7
Újság	20,6	40,0	55,9
Földrajzi	47,0	66,0	75,9
Történelmi	21,0	39,6	53,7
Együtt	38,8	56,3	67,1

3. táblázat

*Az Olvasásmegértés tesztek eredményeinek átlaga az 1988-as mérésben (5)*

Mivel a két mérésben alkalmazott tesztek egy kivételével ugyanazokat a feladatokat, illetve szövegeket tartalmazták, a fejlődés tendenciái mellett az 1997-es és az 1988-as átlagteljesítmények is összehasonlíthatók. Megállapíthatjuk, hogy a tanulók olvasásmegértési teljesítményei 1997-ben minden évfolyamon jobbak voltak, mint 1988-ban. A 4. osztályosok teljesítménye csaknem elérte a korábbi mérés hatodikosainak szintjét, a mostani hatodikosok eredményei pedig jobbak, mint 1988-ban a 8. osztályosok teljesítményei voltak. Az átlagok közötti különbségek 10–15%-osak, minden évfolyamon a második mérés javára. Az összehasonlítást még szemléletesebbé teszi az 1. ábra, melyen az 1997-es mérés két tesztjének átlageredményeit az 1988-as mérés hat tesztjéből képzett átlagteljesítmények alakulásával vethetjük össze.



1. ábra

*Az olvasásmegértési képesség teljesítményei az 1997-es és az 1988-as mérés adatai alapján*

Az ábra is érzékelteti, hogy az olvasástesztek nehézségi mutatói nem voltak teljesen azonosak; a második teszt valamivel nehezebbnek bizonyult. A két teszt átlagai közti eltérés azonban sokkal kisebb, mint az egyes szövegtípusok esetében. Ezek nehézségi mutatói az Olvasásmegértés I-ben kisebb, az Olvasásmegértés II-ben lényegesen nagyobb eltéréseket adtak, ennek ellenére a két teszt eredményei alapján hasonló, az egyes szövegtípusokra jellemző fejlődési tendenciák észlelhetők (ld. ismét a 2/a-b táblázatot).

A műfajok szerint kimutatott fejlődés általában szintén az alsóbb évfolyamokon gyorsabb, s csak később lassul le. Az intenzívebb fejlődés periódusa azonban szövegtípusonként eltérő. A meseszövegek esetében például már a fiatalabb életkorokban is magas az átlagteljesítmény (2. osztály: 50,91%, illetve 69,82%), itt később már csak mérsékelt ütemű, de egyenletes javulás mutatkozott. Az ismeretterjesztő és a történelmi szövegek olvasásá-

ban mutatott teljesítmények mindkét tesztben közepesnek bizonyultak, a két típus közül minden életkorban az ismeretterjesztőben voltak jobbak az eredmények. Ezekben a résztesztben a 2. és a 4. osztály közötti ütemesebb fejlődést még a következő, a 6. osztályig terjedő periódusban is gyorsabb teljesítménynövekedés követi, és csak a 8. és a 10. évfolyam felé lassul a fejlődés.

Mérési eredményeink szerint a legnehezebbnek az újságszövegek bizonyultak. A 2. osztályosok számára ez a szövegtípus meglehetősen nehezen feldolgozhatónak tűnt; az évfolyam teljesítménye az I. tesztben 22,62%, illetve a II. tesztben csak 9,10%. Ezek az eredmények azt jelzik, hogy a másodikosok ebben a feladatban átlagosan csak egy kérdésre tudtak helyesen válaszolni. A részletesebb elemzések rámutattak, hogy ez általában információkereső kérdés volt. Öröndetes azonban, hogy a későbbiekben az újságszöveg értése is jelentősen javul, hiszen az I. tesztben a 10. évfolyamra az átlagteljesítmény (84,67%) már majdnem eléri a meseszövegét, de a II. tesztben is jóval meghaladja az 50%-ot (63,01%). A legnagyobb relatív teljesítménynövekedést éppen ebben a szövegtípusban találtuk.

Hasonlóak voltak az 1988-as mérés tapasztalatai (ld. a 3. táblázatban). A mérésben akkor is minden évfolyamon a meseszövegekben érték el a legjobb eredményeket a tanulók, ezt követték a földrajzi ismeretterjesztő szövegek terén mutatott teljesítmények; a leggyengébben a korábbi mérésben is a történelmi és az újságszövegek kérdéseinek megválaszolása sikerült. Hasonlóak voltak a fejlődési tendenciák is: az intenzívebb teljesítménynövekedés időszaka a 4. és a 6. évfolyam között volt, ezt követően valamivel lassabban, de továbbra is folyamatosan növekedtek a teljesítmények.

Vizsgálataink fontos eredménye, hogy bár a teszteken belül jelentősen különbözött a négy részteszt teljesítménye, az azonos szövegtípust tartalmazó részteszteken hasonló fejlődési tendenciákat mutattunk ki. A teljesítmények változása tehát az egyes műfajokra (szövegtípusokra) jellemző, a szövegek hasonló típusú szövegekre cserélésével hasonló módon mérő feladatokat kaphatunk. Mindez azt jelenti, hogy izomorf feladatok alkalmazásával az olvasásmegértés mérésére tetszőleges számú ekvivalens tesztváltozat dolgozható ki.

Végül az eredmények jelentősen különböztek egymástól aszerint is, hogy milyen típusú olvasásmegértési műveletet vizsgált az adott feladat. Az információk szövegbeli azonosítása, ha meséről van szó, már a másodikos gyerekek számára sem nehéz feladat (60,79, illetve 76,55%). A következtetést igénylő feladatok eredményei viszont minden műfaj (mese-, újság-, földrajzi, történelmi szövegek) esetében alacsonyak, különösen az újságszövegek megértése okoz problémát.

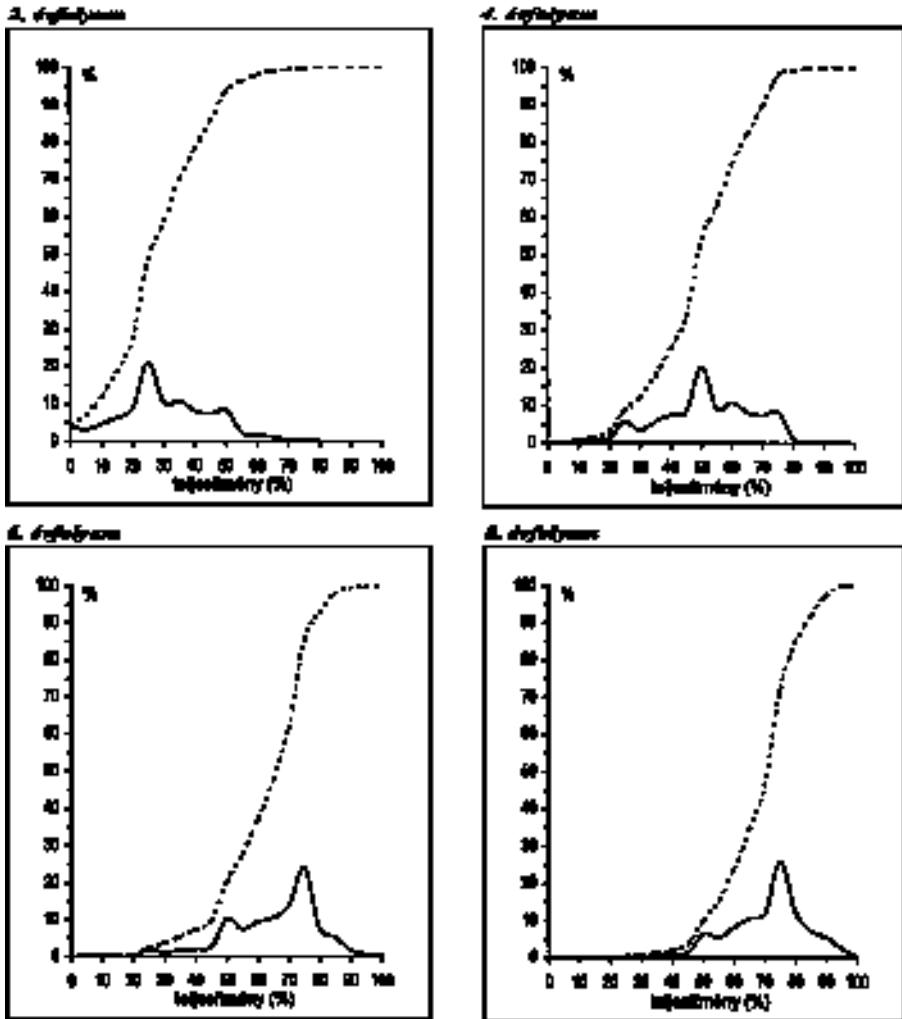
A különbségek magyarázata nyilvánvaló: az információkeresés sokkal kevésbé igényli a szöveg megértését, mint a következtetés. Ez utóbbi művelet esetében arra van szükség, hogy a szöveget a tanuló összefüggéseiben lássa, ha nem érti meg az olvasottak lényegét, nem tud válaszolni. A választ minden kérdés esetében önállóan kellett a gyerekeknek megfogalmazniuk. Ez az információkeresési kérdéseknél még jelenthette az adott hely megtalálása utáni átmásolást, a következtetési kérdésekre adandó válaszok esetében azonban többnyire a szövegben szó szerint meg sem jelenő tartalmak megfogalmazása volt a feladat.

### **Az olvasási teljesítmények eloszlása, a minősítés lehetőségei**

Az évfolyamonként kiszámított átlag- és szórásértékek már érzékeltetik a szövegértési képesség fejlődésének általános tendenciáit. A teljesítmények megoszlásának tanulmányozásával azonban újabb érdekes eredményeket kaphatunk. Az összteljesítmények eloszlásának évfolyamonkénti alakulását az Olvasásmegértés II. teszt adataival szemléltetjük, mivel korábban rámutattunk, hogy ezen a teszten a teljesítmények valamivel alacsonyabbak, a szórások nagyobbak és – feltehetően éppen ezért – a részmintánkénti reliabilitások job-

bak. A 10. évfolyamra azonban ezen a teszten is magas átlagot és alacsony szórást, ezzel párhuzamosan gyengébb reliabilitást kaptunk, így az eloszlások elemzését csak a 2–8. évfolyam részmintáira vonatkoztatva végezzük el.

Az eredmények gyakorisági eloszlásait szemléltető *2/a–d ábra* diagramjain a folytonos görbe a relatív gyakorisági eloszlás, a szaggatott görbe a kumulatív relatív gyakorisági eloszlás görbéje. Az első azt mutatja meg, hogy a tanulók milyen arányban nyújtottak egy adott érték körüli teljesítményt, a második pedig azt, hogy a tanulók milyen arányban teljesítettek egy adott teljesítményszint alatt. Az eloszlásgörbék alapján kétféle vizsgálatot végeztünk; az egyikben a fejlődés általános tendenciáit, a másikban a tanulói teljesítmények – életkortól, évfolyamtól függő – kategorizálásának, minősítésének lehetőségeit kerestük.



2/a–d ábra

*Az olvasási képesség fejlődésének tendenciái az Olvasásmegértés II. teszt eredményei alapján*

A relatív gyakorisági görbékben három helyi maximum megjelenése követhető végig. Minden évfolyamon e három érték, a 25%, az 50% és a 75% körül csoportosulnak a teljesít-

mények, a három módusz gyakorisága viszont évfolyamonként eltérően alakul. Az eloszlásokból a leggyengébben és a legjobban teljesítő 5–5%-ot elhagyva és kerekített értékekkel számolva a változás tendenciái a következőképpen jellemezhetők:

A 2. osztályban a százalékos teljesítmények zömmel 0% és 50% között helyezkednek el, a három maximum közül az első, a 25%-os emelkedik ki, de jelentősebb arányban vannak már 50% körüli eredmények is. Ez utóbbi teljesítménycsoport a 4. osztályra alakul nagyobb létszámúvá, az általában 25% és 75% között szóródó teljesítmények zöme 50% körüli, és nagyobb számban jelennek meg a 75% körüli eredmények is. A 6. osztályra viszont már a 75%-os maximum emelkedik ki, ez a kategória fordul elő leggyakrabban az egyébként zömmel 35% és 80% között szóródó teljesítmények között. Ugyanez a teljesítménykategória a legjellemzőbb a 8. osztályban is, ahol a teljesítmények általában 45% és 85% között szóródnak.

A képesség fejlődését tehát az átlag növekedése és a szórás csökkenése mellett a telje-

sítmények eloszlásának jobbra tolódása és szűkülése is mutatja. A 2. és a 6. osztály között erőteljesebben, később mérsékeltebben, de folyamatosan csökken a gyenge (25% körüli), majd a közepes (50% körüli) teljesítmények aránya. A 6–8. osztályra már a jó (75% körüli) teljesítmények válnak jellemzővé. Az eredmények szóródása (a szélső 5–5% elhagyása után) a 2–4. osztályra jellemző 50%-ról a 6–8. osztályban fokozatosan csökken, a 8. osztályban kb. 40%.

Az olvasásmegértési képesség fejlődésének, illetve a fejlődés általános tendenciáinak megismerése alapján lehetőség nyílik arra, hogy a tesztek gyakorlati alkalmazásához, a tanulói teljesítmények megítéléséhez is szempontokat alakítsunk ki. Az iskolák, a pedagógusok ilyen jellegű igényei minden képességvizsgálat során jelentkeznek, és természetesen is, hiszen mindenki szeretné tudni, hogy a mérés alapján hogyan minősítheti tanítványai eredményeit. A képességvizsgálatok – és így az olvasásmegértés – esetében a megítélés módszere nem

---

*Vizsgálataink fontos eredménye, hogy bár a teszteken belül jelentősen különbözött a négy részeszt teljesítménye, az azonos szövegtípust tartalmazó részeszteken hasonló fejlődési tendenciákat mutattunk ki.*

*A teljesítmények változása tehát az egyes műfajokra (szövegtípusokra) jellemző,*

*a szövegek hasonló típusú szövegekre cserélésével hasonló módon mérő feladatokat kaphatunk. Mindez azt jelenti,*

*hogy izomorf feladatok alkalmazásával az olvasásmegértés mérésére tetszőleges számú ekvivalens tesztváltozat dolgozható ki.*

---

szükségképpen az osztályozás, hiszen a tesztek több korcsoportban, több évfolyamon is használhatók, nem valamely konkrét évfolyam követelményeit jelenítik meg. A teljesítményeket egyik csoportban sem lehet kritériumorientált szemlélettel, a követelmények elérésének szempontjából minősíteni.

Az átlagok és a szórások, de különösen az eloszlások vizsgálata, illetve azok alakulása nyilvánvalóvá teszi, hogy a tanulók olvasási teljesítményének megítélése, az eredmények esetleges minősítése csak évfolyamonként különböző, az egyes évfolyamok között igen eltérő vonatkoztatási rendszerekben lehetséges. A tanulói teljesítmények megítélése érdekében célszerű minden évfolyamon külön-külön standardokat kialakítani, és a tanulói teljesítményeket ezután ezekhez viszonyítva értékelni.

A standardképzés alapjai lehetnek például az évfolyamonkénti átlagok és szórások. Az átlag körüli szórás szélességű intervallumba eső teljesítményeket közepesnek, az ez alatti, illetve feletti, de még a háromszoros szóráson belüli értékeket gyengének, illetve jónak, a háromszoros szóráson kívül esőket pedig nagyon gyengének, illetve nagyon jónak minősítve a  $4/a-b$  táblázatban olvasható értékeket kapjuk.



Látható, hogy a nagyon jó, jó, közepes, gyenge, nagyon gyenge olvasási, szövegértési teljesítmények egyaránt igen széles skálán mozognak. Csak példaképpen: az Olvasásmegértés II. teszt esetében a 2. osztályban már az 55% is „nagyon jó” eredmény, míg ugyanehhez a minősítéshez a 6. évfolyamon már 35, a 10. évfolyamon pedig 41 százalékponttal többet kell elérni. Másfelől, a 10. évfolyamon még „nagyon gyengének” számító 60%-os teljesítmény a 6. osztályban már a „közepes”, a 2. osztályban pedig a „nagyon jó” kategóriába esik.

Teljesítménykategória	Évfolyam				
	2.	4.	6.	8.	10.
nagyon jó	61–100	83–100	92–100	96–100	96–100
jó	44–60	66–82	77–91	84–95	87–95
közepes	27–43	49–65	62–76	72–83	78–86
gyenge	10–26	32–48	48–61	60–71	69–77
nagyon gyenge	0–9	0–31	0–47	0–59	0–68

4/a táblázat

*Az Olvasásmegértés I. teszt teljesítménykategóriái évfolyamonként*

Teljesítménykategória	Évfolyam				
	2.	4.	6.	8.	10.
nagyon jó	55–100	78–100	90–100	93–100	96–100
jó	40–54	62–77	75–89	80–92	85–95
közepes	25–39	47–61	60–74	67–79	74–84
gyenge	10–24	31–46	46–59	54–66	63–73
nagyon gyenge	0–9	0–30	0–45	0–53	0–62

4/b táblázat

*Az Olvasásmegértés II. teszt teljesítménykategóriái évfolyamonként*

A ponthatárok kiszámítása után lehetővé válik, hogy a tesztekkel végzendő további mérések alkalmával az adott korcsoportra jellemző eloszlások alapján minősítsük a tanulók vagy az osztályok teljesítményét. Ismételten hangsúlyoznunk kell azonban, hogy a minősítés itt nem jelent szükségképpen osztályozást, hiszen nem a tantervi követelmények teljesítésének szintjéről, hanem az egy-egy adott évfolyamon jellemző átlagos teljesítménytől való eltérés irányának és mértékének megítéléséről van szó.

## Összegzés

Tanulmányunkban a magyar tanulók olvasásmegértési képességének fejlettségét és a fejlődés tendenciáit elemeztük. Standardizált mérőeszközök alkalmazásával, országos reprezentatív mintákon két időpontban (1988-ban és 1997-ben) mértük meg a szövegértési teljesítményeket. Mindkét esetben transzverzális vizsgálatot végeztünk, azaz ugyanabban az időpontban különböző korú gyerekek (1988-ban 4., 6. és 8. osztályosok, 1997-ben pedig 2., 4., 6., 8. és 10. osztályosok) reprezentatív mintáin vettük fel az olvasási feladatlapokat, illetve a vizsgálathoz kapcsolódó, a szocio-ökonómiai háttérrel vizsgáló adatlapot.

Az olvasástesztek négyféle típusú szöveget tartalmaztak, mindegyik mellett, ugyanazon az oldalon 6–6 kérdéssel, amelyekből öt a dekódolás és az információkeresés műveleteit, egy pedig az olvasottak alapján levont következtetést vizsgálta. Valamennyi kérdés kiegészítő típusú volt, feleletválasztásos technikát nem alkalmaztunk. A két mérés eredményeinek összehasonlítására azáltal nyílt lehetőségünk, hogy az 1997-ben alkalmazott feladatokat – egy kivétellel – a korábbi mérésben szerepeltek közül válogattuk össze. Mindezek alapján a két időpontban mért teljesítmények közti eltérések a magyar tanulók szövegértésében egy évtized alatt bekövetkezett változásokat jelzik.

A tanulók olvasási teljesítménye mindkét mérésünk eredményei szerint folyamatosan javul, képességeik az életkoruk, illetve az egyes évfolyamok előrehaladtával folyamatosan fejlődnek. Az összteljesítmény jelentősebb növekedése azonban az alsóbb évfolyamokon (az első 4–6 iskolaévben) következik be, a teljesítmény javulása a felsőbb évfolyamokon lelassul. Eredményeink szerint mindkét mérésben és minden korosztály számára a mese megértése volt a legkönnyebb és általában az újságszövegé a legnehezebb. Az információkeresési műveleteket igénylő feladatokban minden esetben jobbak voltak az eredmények, mint a következtetést igénylőkben.

A két mérés eredményeinek összehasonlításakor a teljesítmények növekedését tapasztaltuk: a tanulók olvasásmegértési teljesítménye 1997-ben a 4., 6. és 8. évfolyamon is lényegesen jobb volt, mint 1988-ban. A gyerekek ma jobban olvasnak, mint tíz évvel ezelőtt. Az átlagok közötti különbségek mindhárom évfolyamon 10–15%-osak.

Megállapítható, hogy az olvasás általunk mért képességeinek tekintetében az iskola képességfejlesztő munkájának eredményessége nem rosszabb, mint egy évtizeddel ezelőtt volt. Szerencsére nem igazolódik az a sokszor hallható vélekedés, mely szerint a magyar iskolarendszer funkcionális analfabétákat termel! Sőt, jelenlegi eredményeink a korábbi, szintén elég jó teljesítményeket jelző vizsgálatunk adataihoz képest is egyértelmű javulást mutatnak.

### Jegyzet

- (1) NAGY JÓZSEF: *Az elemi számolási készségek mérése*. Tankönyvkiadó, Bp. 1971; uő.: *Alapműveleti számolási készségek*. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae, Sectio Paedagogica, Series Specifica, Szeged 1973; CSAPÓ BENŐ: *A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1988.
- (2) CS. CZACHESZ ERZSÉBET–VIDÁKOVICH TIBOR: *Hogyan olvasnak gyerekeink? Egy reprezentatív olvasásmegértés-vizsgálat eredményeiből*. Pedagógiai Szemle, 1990. 10. sz., 952–958. old.
- (3) VIDÁKOVICH TIBOR: *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1990.
- (4) HORVÁTH ZSUZSANNA: *Szövegek és olvasók – Helyzetkép a tanulók szövegértéséről*. = *Monitor '95*. Országos Közoktatási Intézet, Bp. 1997.
- (5) CS. CZACHESZ ERZSÉBET–VIDÁKOVICH TIBOR: *Hogyan olvasnak gyerekeink?*, i. m., 954. old.